

*READING COMPREHENSION FROM A COGNITIVE
PERSPECTIVE: CONTRIBUTIONS OF PSYCHOLINGUISTICS.
A THEORETICAL REVIEW*

ROMINA CARTOCETI*

Universidad de Buenos Aires

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Abstract: *This article is an overview of theoretical traditional models of text comprehension from a psycholinguistic perspective. The main theoretical contributions are introduced, from those which exclusively focus on texts to those which consider the reader as an active factor in the process of reading comprehending. Then, a current theoretical model, relevant to both assessment and intervention for text comprehension, is discussed. This model deals with reading comprehension from a multicomponent perspective and disaggregates the components comprised in eleven abilities that allow an independent assessment. The main objective of this review is to encourage the interest in the study of reading comprehension, an essential ability for cognitive, behavioral and social development of individuals.*

KEYWORDS: FOUNDATIONAL THEORIES; MULTICOMPONENT MODEL; READER; MENTAL REPRESENTATIONS; ASSESSMENT.

RECEPTION: 29/12/14

ACCEPTANCE: 16/03/15

* romina.cartoceti@gmail.com

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS DESDE UNA PERSPECTIVA
COGNITIVA: APORTES DE LA PSICOLINGÜÍSTICA.
UNA REVISIÓN TEÓRICA

ROMINA CARTOCETI*

Universidad de Buenos Aires
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)

Resumen: El siguiente artículo es una revisión teórica de los modelos fundacionales que tradicionalmente han abordado el estudio de la comprensión de textos desde una perspectiva psicolingüística. Se presentan los principales aportes teóricos desde aquellas posturas centradas en el texto hasta las que incorporan al lector como un factor activo del proceso de comprensión. Después, se hace referencia a un modelo teórico actual con relevancia tanto para la evaluación como para la intervención en comprensión de textos. Este modelo trata el tema de la comprensión lectora desde una perspectiva multicomponencial y permite desagregar los componentes que la integran en once habilidades susceptibles de evaluación independiente. Esta revisión tiene como principal objetivo fomentar el interés por el estudio de esta temática, fundamental para el desarrollo cognitivo, conductual y social de los individuos.

PALABRAS CLAVE: TEORÍAS FUNDACIONALES; MODELO MULTICOMPONENCIAL; LECTOR; REPRESENTACIONES MENTALES;
EVALUACIÓN.

RECEPCIÓN: 29/12/14

ACEPTACIÓN: 16/03/15

* romina.cartoceti@gmail.com

INTRODUCCIÓN

De acuerdo con una metáfora de Sperber y Wilson (1994), los seres humanos somos dispositivos de procesamiento de información muy eficaces, lo cual es uno de los factores que nos distingue como especie. Tal rasgo nos permite atender nuestro entorno cognitivo, procesarlo y modificarlo. En este marco, la comprensión de textos escritos es considerada una habilidad cognitiva compleja que requiere de un aprendizaje formal, que se desarrolla a lo largo del tiempo y que implica un fenómeno multicomponencial. Supone un proceso de construcción activo de significado por parte del lector, quien debe computar la información explícita del texto e inferir la información implícita en función de construir una representación mental coherente y duradera. Esta habilidad se ve fuertemente influenciada por las condiciones sociales, económicas y culturales en las cuales está inmerso el sujeto (Ferrerres *et al.*, 2010). El enfoque científico del estudio de la comprensión de textos resulta socialmente relevante porque permite acortar la brecha actual presente entre aquellos niños que poseen esta habilidad y aquellos que no, y que se encuentran en franca desventaja.

Los objetivos de esta revisión son:

- a) Reflexionar sobre la importancia que conlleva la investigación en el ámbito de la comprensión de textos y profundizar sobre los principales conceptos teóricos.
- b) Presentar una síntesis e integración de las principales y más tradicionales teorías que han estudiado el fenómeno de la comprensión lectora.
- c) Discutir y contrastar un modelo actual que trabaja cognitiva y metacognitivamente el estudio multicomponencial de la comprensión de textos.
- d) Presentar una serie de referencias bibliográficas fundacionales para quienes se interesen por el estudio de la comprensión lectora.

METODOLOGÍA

La presente revisión teórica es parte de una investigación mayor acerca de la influencia que los mecanismos de inhibición y actualización —dependientes de la memoria de trabajo— tienen sobre la comprensión lectora. La bibliografía que forma parte de dicha investigación sigue dos criterios de búsqueda: el primer criterio responde al carácter fundacional de las teorías que intentaron explicar la comprensión lectora; el segundo responde al tipo de tratamiento que se le da al problema. Se seleccionaron

aquellas teorías elaboradas desde una perspectiva, principalmente, psicolingüística y neurolingüística. Los marcadores empleados en la búsqueda fueron: *comprensión de textos*, *comprensión lectora* y *dificultades de la comprensión lectora* combinados con (+) *niños*; también se buscó la combinación: *comprensión lectora* o *de textos* (+) *memoria de trabajo* e *influencia de la memoria de trabajo*. Estos marcadores fueron definidos tanto en español como en inglés. Se consideraron revisiones sobre el tema de autoría con relevancia académica, así como publicaciones de trabajos experimentales. Las búsquedas del material digitalizado se automatizaron por medio de las bases MEDLINE, SCIELO, LATINDEX, DOAJ, PEPSIC, PSICODOC, DIALNET y PSYCinfo, a través de la Biblioteca de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Se incluyeron aquellos artículos y publicaciones que tuvieran fecha de finales de la década de 1970 o de comienzos de 1980, momento a partir del cual el estudio de la comprensión lectora comenzó a gozar de una mayor difusión. Tras la búsqueda se obtuvieron, aproximadamente, 170 artículos, 10 libros y 20 capítulos de libros. Para los fines de este artículo, se incluyeron solo las referencias que remiten a las teorías principales y a las proyecciones futuras en el campo de estudio, lo cual supone aproximadamente el 35 por ciento de la bibliografía general. Finalmente, para la organización e integración del material, se consultó a expertos sobre el tema y se discutió la relevancia y coherencia de la selección realizada.

¿QUÉ SIGNIFICA COMPRENDER UN TEXTO? ALGUNOS CONCEPTOS Y TEORÍAS RELEVANTES

Durante muchos años, el nivel textual fue poco considerado en las investigaciones psicolingüísticas que se abocaron más a los niveles léxico y oracional. Esta postergación pudo deberse a la multiplicidad de factores implicados en el nivel textual, a las dificultades metodológicas que implica su tratamiento o a la heterogeneidad del fenómeno en sí mismo.

En la historia de los estudios sobre la comprensión de textos se pueden distinguir diferentes perspectivas teóricas. En una primera etapa, la atención estuvo puesta en qué recordaba el lector acerca del texto que leía. Esta postura, inspirada en parte por los trabajos antropológicos sobre las estructuras de las narrativas (Propp, 1971 [1928]), pretendía definir los rasgos de aquello que los lectores retenían y extraer conclusiones acerca de la naturaleza de la representación mental que se generaba en la memoria como resultado de la lectura (Schank y Abelson, 1977). Estos modelos

hacían hincapié en la influencia que las gramáticas de los textos ejercen sobre el proceso de comprensión.

Un segundo grupo de modelos se enfocó en el fenómeno de la comprensión textual como el resultado de la construcción y recuperación de una representación mental del texto mismo, a partir del rol que cada elemento de este juega en el mantenimiento de la coherencia (Kintsch y van Dijk, 1978) y la estructura causal (Trabasso, Secco y van den Broek, 1985). Sin embargo, no lograban abarcar la complejidad del proceso de comprensión más allá del texto en sí y dejaban de lado el estudio de las representaciones mentales —subyacentes al proceso de comprensión— elaboradas por el lector y las estrategias empleadas para tal fin. A comienzos de la década de 1980, con la publicación de *Mental Models* de Johnson-Laird (1983) y *Strategies in discourse comprehension* de van Dijk y Kintsch (1983) se estableció una ruptura en el paradigma dominante. La atención se desplazó y el proceso de comprensión dejó de ser considerado como el resultado de la construcción y recuperación de una representación mental del texto mismo, para ser considerado un proceso de múltiples etapas en el cual el lector debe construir un modelo de situación coordinado y coherente con el texto.

Hoy sabemos que la comprensión de textos escritos involucra una serie de procesos mentales relativamente independientes cuya ejecución coordinada es fundamental. Una comprensión exitosa depende de múltiples factores que, en muchos casos, se implican mutuamente. Si bien el procesamiento del nivel textual supone un lector que identifique palabras, reconozca estructuras sintácticas y extraiga el significado de oraciones, leer comprensivamente no consiste solamente en el análisis de estos niveles, sino que además implica acceder al significado global del mensaje escrito (Citoler, 1996; Abusamra, Ferreres, Raiter, de Beni y Cornoldi, 2010 y Abusamra, Cartoceti, Ferreres, Raiter, de Beni y Cornoldi, 2014). Así, la comprensión de un texto es el resultado de un proceso, en gran parte consciente, regulado por el lector. Implica la construcción de una representación mental sobre la base de dos principios estructurales: la información de superficie del texto y las características propias del lector. En este sentido la comprensión de un texto requiere de un procesamiento de tipo estratégico (van Dijk y Kintsch, 1983), herramienta fundamental con la que cuenta el lector para alcanzar una comprensión exitosa.

En 1978, Kintsch y van Dijk formularon una teoría que aún hoy goza de considerable aceptación: la teoría macroestructural. En esta primera propuesta, los autores sostenían que el lector establece dos estructuras que le permiten asignar coherencia local y global al discurso: la micro y la macroestructura. La primera es

una representación semántica detallada del texto. Se elabora a partir del texto superficial y supone el establecimiento de relaciones de correferencialidad que conectan proposiciones entre sí. Se define como la estructura local de un discurso, es decir, la estructura de las oraciones y las relaciones de conexión y de coherencia entre ellas (van Dijk, 2005).

Por su parte, la construcción de la macroestructura supone la aplicación de cuatro macrorreglas:

- 1) *Omisión: borrado* de proposiciones irrelevantes.
- 2) *Selección*: implica elegir la o las proposiciones que por su contenido integran o presuponen otras. También supone omitir aquellas cuyo contenido queda comprendido en la o las proposiciones ponderadas.
- 3) La *generalización* de las proposiciones que guardan entre sí cierto grado de solapamiento conlleva la omisión de informaciones esenciales para dar lugar a una proposición nueva que sustituye y generaliza el contenido de las anteriores.
- 4) *Construcción o integración* de ciertas proposiciones en una información inferida que no está disponible en el texto y que constituye una proposición conceptualmente más global o general.

Si bien este tipo de distinciones en la representación que un lector va almacenando de un texto es esclarecedora, es importante considerar que el proceso de comprensión tiene un carácter netamente dinámico. Hasta ese momento, ese dinamismo no había logrado ser explicado adecuadamente por los modelos teóricos. Por eso, hacia 1983, van Dijk y Kintsch reelaboraron¹ este modelo y comenzaron a considerar la comprensión en relación con el procesamiento de las estrategias que le permiten al lector alcanzar las estructuras que se almacenan.

¹ Después del modelo de 1983, Kintsch elaboró otra modificación sobre la base del modelo clásico. Esta nueva propuesta, el modelo de Construcción-Integración, fue de carácter netamente conexionista. Propone la existencia de dos etapas durante la comprensión: una etapa o fase de construcción y otra de integración. El modelo funciona a partir de una red conectada de nodos, en la que cada uno tiene un peso y, al estar activado, puede activar o inhibir el resto de ellos. De esta forma, luego de varios ciclos de activación y propagación, la red de conexión llegaría a establecer valores de activación estables para todos los nodos del discurso.

En esta nueva revisión, los autores distinguen tres niveles de representación: *a*) la estructura de superficie del texto, constituida por la secuencia exacta de palabras interpretadas sintáctica, semántica y pragmáticamente en el contexto de una oración; *b*) el texto base, el cual supone una representación semántica del estímulo (*input*) proveniente del texto en la memoria episódica, y *c*) el modelo de situación, que es una representación cognitiva de los eventos, acciones, personas y de la situación sobre la que el texto trata (van Dijk y Kintsch, 1983). Este último es el nivel de representación más duradero desde un punto de vista mnésico.

Si consideramos la persistencia que estos niveles tienen en la memoria, debemos observar que difieren entre sí. La forma superficial se retiene durante un tiempo muy breve, el suficiente para poder sostener una oración en la memoria de trabajo hasta que el significado sea comprendido. Luego, desaparece para permitir el procesamiento de la representación de superficie de la información entrante. Por lo tanto, la representación superficial no se almacena demasiado tiempo. El recuerdo del texto base es más duradero y es independiente de la forma superficial del texto. En este caso, se trata de una red interconectada de ideas que subyace a la forma de superficie. Finalmente, el modelo de situación es el más persistente y se mantiene estable en la memoria, al menos, durante varios días (de Vega, Díaz y León, 1999).

El modelo de situación constituye, entonces, un nivel de integración y elaboración que sintetiza el proceso de comprensión del lector. Es una representación semántica, resultado de un complejo proceso de codificación y manipulación de la información. Por ese motivo, incluye procesos intermedios de niveles diferentes —tanto del nivel léxico como el sintáctico y el semántico-pragmático (García Madruga y Fernández Corte, 2008)—. Las teorías de los modelos mentales o de situación (Johnson-Laird, 1983 y van Dijk y Kintsch, 1983) no abandonan la idea de una representación mental del texto, sino que la integran con la idea de que los lectores construyen representaciones situacionales del mundo real o ficticio al que el texto se refiere. Por lo tanto, estas teorías son las que integran ambos factores intervinientes en el proceso de comprensión. El lector construye un micromundo mental del texto a partir de la interacción entre la información explícita del texto y el conocimiento que posee del mundo. Así, los modelos de situación constituyen el nivel de representación más perdurable y son subjetivos y evaluativos. No representan únicamente la información que los sujetos computan cuando leen un texto, sino que también representan e integran el conocimiento y la experiencia de los lectores y constituyen un concepto dinámico. El interés en este concepto permitió que la investigación avanzara y, a partir de esta noción, se pudo dar cuenta, por ejemplo, de las siguientes cuestiones:

- 1) Como base de una teoría de la coherencia textual, las proposiciones se comenzaron a definir como coherentes en relación con un modelo del hecho o situación.
- 2) Explicar por qué, al recordar un texto, algunos sujetos recuperan datos que no estaban presentes, pero los reconocen como información proveniente de él (Gutiérrez-Calvo, 1999). Dicha información deriva de un conocimiento más general. Esto se puede explicar si consideramos que lo que hace el lector es almacenar información surgida de una inferencia propia como parte de la representación global del texto y por eso recuerda la información surgida de esa inferencia como verdaderamente leída.
- 3) Finalmente, y como consecuencia del postulado anterior, los modelos de situación son una fuente de explicación sobre cómo el conocimiento del mundo está relacionado con el procesamiento del texto.

Se ha demostrado empíricamente que los modelos que los comprendedores construyen son multidimensionales e involucran aspectos motivacionales y de la experiencia propia del sujeto. Respecto a su multidimensionalidad, los modelos de situación representan los eventos presentes en los textos conectados en la memoria a través de cinco dimensiones: tiempo, espacio, personajes, causalidad e intencionalidad —en tanto metas de los personajes— (Zwaan, Langston y Graesser, 1995; Zwaan, Magliano y Graesser, 1995; Zwaan y Radvansky, 1998 y Zwaan, 1999). En este marco, el modelo de indexación de eventos, que es una aplicación de las teorías de los modelos de situación, postuló que durante la comprensión el lector codifica cinco dimensiones conceptuales o índices de la situación actual (Parodi, 2005). En torno a cada una de estas dimensiones se han desarrollado múltiples estudios, cuya exposición excede la extensión de este trabajo. Se citarán algunos a modo de referencia: 1) Protagonistas y objetos (Zwaan y Radvansky, 1998), 2) Temporalidad (Abusamra, 2011 y Ohtsuka y Brewer, 1992), 3) Espacialidad (Zwaan y Radvansky, 1998), 4) Causalidad (Barreyro, Duarte y Molinari Marotto, 2009; Goldman, Graesser y van den Broek, 1999; Kendeou, Smith y O'Brien, 2013 y Zunino y Raiter, 2012), y 5) Intencionalidad (metas) (Lutz y Radvansky, 1997 y Suh y Trabasso, 1993).

Una serie de investigaciones (Zwaan, Langston y Graesser, 1995) aportó evidencia empírica en favor de la idea de que los lectores atienden a estas cinco categorías para elaborar su modelo de situación. En este sentido, cada dimensión tiene su propio impacto en la generación de un modelo mental. La (dis)continuidad de las dimensiones determina la actualización o el cambio del modelo. Cada dimensión del

texto se construye y actualiza de acuerdo con estas (dis)continuidades; así, se generan estructuras indexadas que deben almacenarse, sostenerse y activarse o desactivarse de acuerdo con las exigencias del texto.

A finales de la década de 1990, Zwaan y Radvansky (1998) ampliaron el modelo de situación e introdujeron la distinción entre el modelo actual, que está en construcción, y el integrado, que conecta los modelos que se van construyendo. Esto implica que uno de ellos se va incorporando a otro mayor, tomando algunos elementos y descartando otros en un proceso que permite manipular el contenido y que se denomina *actualización*. Finalmente, se logra el modelo de situación completo, producto final de la comprensión y almacenado en la memoria de largo plazo (Abusamra, 2011).

Como se señaló al inicio del trabajo, la construcción de una representación mental que asegure la comprensión exitosa de un texto depende de dos principios estructurales: la información de superficie así como las características y disposición del lector. Distintos autores (Gutiérrez-Calvo, 1999; de Vega, Díaz y León, 1999 y Abusamra, Ferreres, Raiter, de Beni y Cornoldi, 2010) han considerado estos aspectos como diferentes factores (del texto y del lector) que afectan el proceso de comprensión. En el texto, aspectos como la estructura jerárquica y el nivel de cohesión entre sus partes son factores fundamentales que pueden facilitar o dificultar su procesamiento. Pero también son fundamentales las características propias del lector: la habilidad para decodificar, el dominio del vocabulario, su capacidad para realizar inferencias y sus conocimientos previos, su habilidad metacognitiva —como la sensibilidad al tipo textual— y el correcto monitoreo de su comprensión.

Un tema fundamental que ha generado mayor interés entre quienes se dedican a la investigación de los procesos subyacentes a la comprensión de textos es la relación existente entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora (Abusamra, Cartoceti, Raiter y Ferreres, 2008; Barreyro, 2013; Carretti *et al.*, 2005; Cornoldi, de Beni y Pazzaglia, 1996; Daneman y Carpenter, 1980; de Beni y Palladino, 2001; García Madruga y Fernández Corte, 2008 y Pazzaglia, Palladino y de Beni, 2000). En 1974, Baddeley introdujo el concepto de *memoria de trabajo* (*working memory*), lo que produjo un vuelco significativo en los estudios de comprensión.

Esta memoria de capacidad limitada fue definida como un almacén temporal de manipulación de información, necesario para llevar adelante tareas cognitivas complejas. Este tipo de memoria almacena información a corto plazo y, al mismo tiempo, la manipula. Como su nombre lo indica, es un espacio de trabajo sobre la marcha (*on-line*) que permite sostener y llevar adelante operaciones como la comprensión

del lenguaje, el razonamiento, la resolución de problemas, etcétera. Las características de la memoria de trabajo pueden sintetizarse del siguiente modo: tiempo de almacenamiento breve, alta accesibilidad a la información que proviene de distintas fuentes (memoria de largo plazo y varios dominios cognitivos: verbal, visual y visoespacial), capacidad limitada y control consciente de los recursos atencionales disponibles.

La necesidad de construir una representación integrada implica que el lector debe sostener cierta información en la memoria de trabajo mientras va procesando las relaciones entre palabras y las integra a los niveles oracional y textual. Entonces, realiza la doble tarea de procesar y sostener información en la memoria. Por ejemplo, para establecer lazos de cohesión (establecer relaciones causales, resolver anáforas y catáforas, etcétera) es necesario que el lector pueda conectar los elementos gramaticales pertinentes: si se piensa en una anáfora, mientras se procesa la oración que contiene el pronombre o el elemento gramatical que requiere de correferencia, también se está sosteniendo la proposición que contiene la referencia en cuestión. Así, es necesario que el contenido de la memoria se actualice constantemente mediante el sostenimiento de la información relevante y la inhibición de la información irrelevante. Esto pone de manifiesto la naturaleza activa de la memoria de trabajo.

Una teoría que retomó estos conceptos en relación con la comprensión de textos fue la teoría de la construcción de las estructuras (Gernsbacher, 1990). Este modelo da cuenta del proceso de construcción de representaciones mentales *on-line*, es decir, durante el proceso de comprensión de un texto. Las estructuras mentales están compuestas por *nodos* o *celdillas de memoria* que se activan a partir del ingreso de información proveniente del estímulo y transmiten una señal a otros nodos. Estas señales de procesamiento realzan (impulsan) o suprimen (atenúan) los niveles de activación de estos nodos. Como podrá observarse, este modelo responde a los de tipo conexionista. A partir de este esquema, la teoría plantea la existencia de tres subprocesos y dos mecanismos de intensificación y supresión. Los tres subprocesos son:

- 1) **Fundación:** consiste en sentar las bases de la estructura mental a partir del texto.
- 2) **Actualización:** desarrollo de la estructura a partir de relacionar la información que ingresa con la información previamente procesada. Cuando la primera es incoherente con la información previa, se procede a un tercer subproceso.
- 3) **Cambio en la estructura:** inicio de una nueva subestructura. La información que ingresa, al ponerse en correlación con la ya procesada, lograría realzar o suprimir/inhibir la activación del resto de los nodos.

Dentro de la misma generación de teorías, el modelo *Landscape* de van den Broek, Young y Linderholm (1999) también hizo hincapié en el carácter dinámico del proceso de construcción de una representación mental de un texto y en la fluctuación de niveles de activación que afectan la información procesada. El proceso de comprensión para este modelo implica la fluctuación de niveles de activación en la memoria a través de los ciclos de lectura que realzan o suprimen los nodos establecidos a partir de la información proveniente del texto, de los ciclos de procesamiento de las proposiciones en la memoria de trabajo y de la información proveniente del conocimiento general del lector. Los ciclos de lectura activan determinados conceptos que se constituyen en nodos; cuanto mayor activación reciba un nodo, más se consolidará en la representación mental.

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS COMO HABILIDAD MULTICOMPONENCIAL

Si bien los modelos teóricos expuestos en el apartado anterior son ampliamente aceptados y se continúa trabajando con ellos, la identificación de sujetos con dificultades específicas de la comprensión de textos supone una realidad a la que muchos de estos modelos netamente teóricos no pueden dar respuesta. El desafío actual en educación y en la clínica de las alteraciones del aprendizaje exige el diseño de instrumentos de evaluación que abarquen la multiplicidad de componentes involucrados en la comprensión. Estudios previos (Abusamra, Ferreres, Raiter, de Beni y Cornoldi, 2010 y Abusamra, Cartoceti, Ferreres, Raiter, de Beni y Cornoldi, 2014) demostraron el impacto que la desigualdad de oportunidades educativas tiene sobre la comprensión lectora. Los resultados de estos estudios parten de la normalización de una prueba que evalúa el nivel de comprensión lectora. Dicha prueba fue realizada en una población de 2 100 alumnos de escuelas primarias y 2 841 de escuelas secundarias de Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires en la República Argentina.

Este trabajo mostró importantes diferencias en el rendimiento de los alumnos de las distintas escuelas. Tales diferencias están relacionadas con las características socioeconómicas de la población escolar y las condiciones en las que se desarrolla la actividad docente, independientemente de la gestión —privada o estatal— a la que dichas escuelas pertenecían. Inclusive, otras investigaciones (Borzzone, 1997; Diuk, Signorini y Borzzone, 2000; Diuk, 2003; Piacente, Marder y Resches, 2006 y Cuadro y Balbi, 2012) demostraron la influencia que los factores ambientales tienen en habilidades de alfabetización emergente e inicial. De este modo, se verificó

empíricamente que los alumnos provenientes de ambientes desfavorecidos tienen un peor rendimiento en tareas que miden dichas habilidades.

Debido al carácter multifactorial de la comprensión lectora, se hizo necesario trabajar con modelos que fueran capaces de evaluar tanto los factores cognitivos como los metacognitivos, adaptándose más fácilmente a una evaluación e intervención efectivas. Una serie de estudios liderados por el equipo de García Madruga y Elosúa demostraron la importancia que tiene el trabajo sobre habilidades metacognitivas para lograr un mejor rendimiento en tareas de comprensión lectora (Elosúa, García Madruga, Gómez Veiga, Escribano y Pérez, 2012 y Elosúa, García Madruga, Vila, Gómez Veiga y Gil, 2013).

Por su parte, de Beni *et al.* (2003), Abusamra, Ferreres, Raiter, de Beni y Cornoldi (2010) y Abusamra, Cartoceti, Ferreres, Raiter, de Beni y Cornoldi (2014) postularon un modelo teórico multicomponencial que sirvió como base para el desarrollo de un instrumento de evaluación de la comprensión de textos. La idea que subyace a este modelo es que en el proceso de comprensión de un texto pueden identificarse once subcomponentes que se constituyen como competencias fundamentales implicadas en la comprensión.

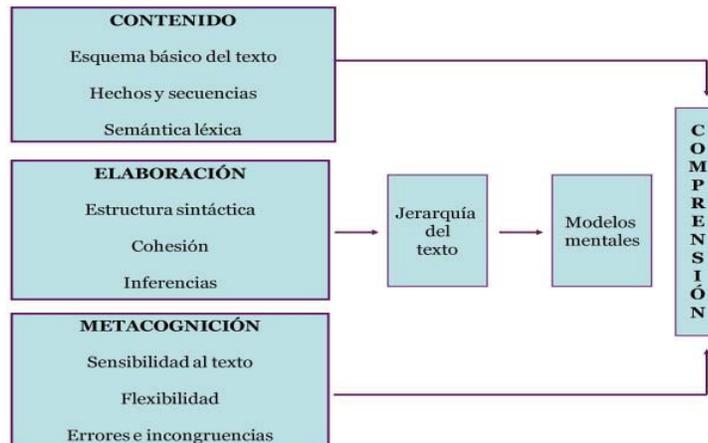
Así, por ejemplo, el lector deberá poder identificar —especialmente en un texto narrativo— (1) personajes, lugares y tiempos de la acción narrada, reconocer los diferentes hechos propios de la tipología textual e integrarlos en núcleos narrativos (así como también identificar relaciones causales y consecutivas) que constituyen los (2) hechos y secuencias. Además, el lector debe poder resolver aspectos de (3) semántica léxica. Esto requiere de la habilidad para identificar los significados tanto literales como figurados de las palabras o de las frases. Supongamos que un lector se enfrenta ante la siguiente frase: *La mesa de dulces de la fiesta estuvo espectacular, sobre todo por la torta de chocolate de la tía Francisca*. El significado de la palabra *chocolate* en este contexto debe interpretarse en un sentido literal. Ahora bien, qué sucede con esta misma palabra en la expresión idiomática: *Chocolate por la noticia*. Para comprender esta expresión idiomática no es suficiente conocer los significados de cada una de las palabras, sino que el lector debe ser capaz de extraer el significado conjunto, que refiere a la falta de novedad sobre algo. En el modelo, estas tres primeras cuestiones se asocian en un núcleo de contenido básico del texto.

Para poder elaborar una representación adecuada, el lector deberá poseer, además, la habilidad de conectar correctamente los nexos gramaticales y sintácticos internos a cada frase y entre las distintas frases, es decir, elaborar correctamente la (4) estructura

sintáctica del texto. Por otra parte, los textos no presentan toda la información de manera explícita, sino que el lector debe ser capaz de completar y conectar aquella información necesaria para integrar la representación que está generando de ese texto. En este sentido, deberá poder asignar (5) cohesión textual y realizar las debidas (6) inferencias. Estas últimas tres habilidades permitirán asignar una (7) jerarquía al texto mientras se mantiene activa aquella información relevante para la comprensión de este y se descarta aquella que no lo sea, con lo que se evita que el sistema de procesamiento lingüístico sea sobrecargado de información, contribuyendo de esta manera a la construcción de un (8) modelo mental.

Este modelo teórico, además de los niveles propiamente textuales, propone la incorporación de un nivel metacognitivo que evalúa la reflexión del sujeto sobre su propia tarea de comprensión como una forma de alcanzar niveles óptimos de competencia en la comprensión de un texto. Esta tarea metacognitiva supone las siguientes habilidades: (9) intuición acerca del texto, la cual le permite al lector reconocer las características de este que deberá afrontar; (10) flexibilidad para adaptar el proceso de lectura a las diferentes tareas que deberá realizar el lector en función del tipo de texto, de sus objetivos, de las instrucciones que se le hayan proporcionado y de sus propias características como lector; finalmente, la detección de (11) errores e incongruencias como monitoreo de su propio proceso de comprensión.

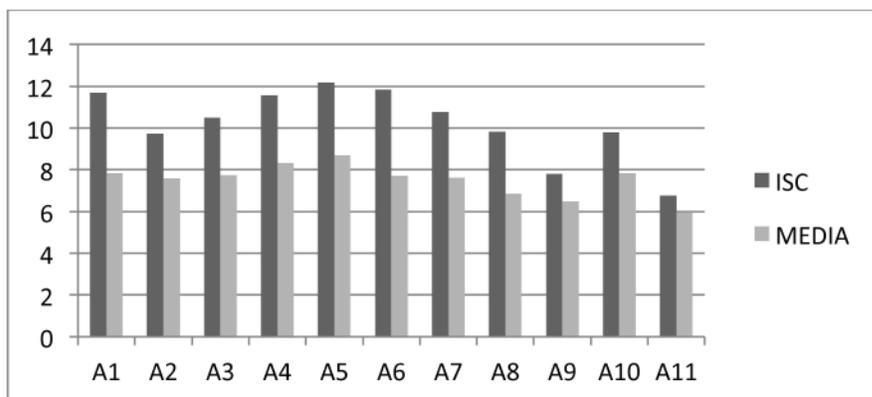
FIGURA 1: ESQUEMA DEL MODELO DE MÚLTIPLES COMPONENTES
PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS



FUENTE: ABUSAMRA, FERRERES, RAITER, DE BENI Y CORNOLDI, 2010.

Este modelo teórico, además de avanzar en una explicación holística y conductual sobre los procesos involucrados en la comprensión de textos, tiene un alcance importante con respecto a la evaluación de la habilidad de comprensión de textos. La aplicación de este modelo teórico a una evaluación concreta (Abusamra, Ferreres, Raiter, de Beni y Cornoldi, 2010 y Abusamra, Cartoceti, Ferreres, Raiter, de Beni y Cornoldi, 2014) desagrega cada componente y permite una aproximación discriminada a cada uno. Así, a partir de un dato normativo de rendimiento por edad, nivel de escolaridad y oportunidades educativas, se puede comparar la actuación tanto de individuos como de grupos. A continuación, se grafica un ejemplo de una evaluación en alumnos de 3^{er} año de una escuela secundaria de nivel medio de oportunidades educativas. En el eje vertical se consigna el puntaje (un punto por respuesta correcta) y en el horizontal las once habilidades anteriormente explicadas, evaluadas para cada área de la prueba. En negro se representa el rendimiento de los alumnos y en gris, el de la media correspondiente.

FIGURA 2: EJEMPLO DE EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DE ALUMNOS DE ESCUELA SECUNDARIA A PARTIR DEL MODELO DE MÚLTIPLES COMPONENTES



FUENTE: ABUSAMRA, FERRERES, RAITER, DE BENI Y CORNOLDI, 2010 Y ABUSAMRA, CARTOCETI, FERRERES, RAITER, DE BENI Y CORNOLDI, 2014.

DISCUSIÓN

El objetivo principal de la presente revisión fue el de presentar las teorías más importantes que tradicionalmente han tenido como objeto de estudio la comprensión de textos, con el fin de construir un marco teórico inicial para abordar esta problemática. Las perspectivas aquí presentadas llevan a una redefinición del concepto y del papel del lenguaje, el cual deja de ser considerado únicamente como información factible de ser analizada en términos sintácticos y semánticos susceptibles de almacenarse en la memoria, para pasar a ser conceptualizado como un conjunto de instrucciones de procesamiento acerca de cómo construir activamente una representación mental a partir de la comunión entre texto y lector.

En el estudio realizado, se seleccionaron las teorías más tradicionales del campo de estudio. También se vislumbró una línea de trabajo que se sigue en la actualidad y que parece encabezar el trabajo futuro en este campo de la comprensión de textos, el cual tiende a la evaluación desde una visión multicomponencial, con una perspectiva claramente intervencionista. La riqueza de esta nueva mirada radica en la posibilidad de planificar programas de intervención adecuados a las necesidades

de cada individuo o grupo. De este modo se pueden fortalecer aquellas habilidades que presenten mayores dificultades.

La comprensión de textos se ha convertido en un desafío para los sistemas educativos de todas las naciones, las cuales deben bregar por la formación de ciudadanos competentes. El futuro demanda un trabajo serio sobre protocolos de evaluación e intervención confiables, ajustados a las realidades de cada sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abusamra, Valeria (2011), *Comprensión de textos: el papel de la información sintáctico-semántica en la construcción y disponibilidad de representaciones mentales. Un estudio experimental*, tesis de doctorado en Letras, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.
- Abusamra, Valeria, Romina Cartoceti, Alejandro Raiter y Aldo Ferreres (2008), “Una perspectiva cognitiva en el estudio de la comprensión de textos”, en *Revista Psycho*, vol. 39, núm. 3, pp. 352-361.
- Abusamra, Valeria, Aldo Ferreres, Alejandro Raiter, Rossana de Beni y Cesare Cornoldi (2010), *Test Leer para comprender. TLC Evaluación de la comprensión de textos*, Buenos Aires, Paidós.
- Abusamra, Valeria, Romina Cartoceti, Aldo Ferreres, Alejandro Raiter, Rossana de Beni y Cesare Cornoldi (2014), *TLC II. Test Leer para comprender II. Evaluación de la comprensión de textos*, Buenos Aires, Paidós.
- Atkinson, Richard y Richard Shiffrin (1968), “Human memory: A proposed system and its control processes”, en Kenneth W. Spence y Janet Taylor Spence (eds.), *The Psychology of Learning and Motivation: Advances in Research & Theory*, vol. 2, Nueva York, Academy Press, pp. 89-195.
- Baddeley, Alan (1998 [1974]), *Memoria humana: Teoría y práctica*, Madrid, McGraw-Hill.
- Barreyro, Juan Pablo (2013), “Capacidad de la memoria de trabajo y diferencias individuales en la comprensión de textos expositivos”, en *Anuario de Investigaciones*, Buenos Aires, vol. 20, p. 341.
- Barreyro, Juan Pablo, Dionisio Aníbal Duarte y Carlos Molinari Marotto (2009), “Diferencias individuales en generación de inferencias durante la comprensión de textos”, ponencia presentada en *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, agosto de 2009, Buenos Aires, Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

- Beni, Rossana de y Paola Palladino (2001), "Intrusion errors in working memory tasks: Are they related to reading comprehension ability?", en *Learning and Individual Differences*, vol. 12, núm. 2, pp. 131-143.
- Beni, Rosana de, Cesare Cornoldi, Barbara Carretti y Chiara Meneghetti (2003), *Nuova guida alla comprensione del testo*, vol. 1, Trento, Erickson.
- Beni, Rossana de, Paola Palladino, Francesca Pazzaglia y Cesare Cornoldi (1998), "Increases in intrusion errors and working memory deficit of poor comprehenders", en *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 51A, año 2, pp. 305-320.
- Borzone, Ana María (1997), *El proceso de alfabetización en niños pequeños: diferencias socioculturales*, tesis de doctorado en Filosofía y Letras, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Broek, Paul van den, Michael Young y Tracy Linderholm (1999), "The Landscape model of reading: Inferences and the online construction of a memory representation", en Herren van Oostendorp y Susan R. Goldman (eds.), *The Construction of Mental Representations During Reading*, Nueva York, Psychology Press, pp. 71-98.
- Carretti, Barbara, Cesare Cornoldi, Rossana de Beni y Marta Romanò (2005), "Updating in working memory: A comparison of good and poor comprehenders", en *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 91, núm. 1, pp. 45-66.
- Citoler, Sylvia (1996), "Las dificultades de comprensión lectora", en Sylvia Citoler, *Las dificultades de aprendizaje. Un enfoque cognitivo*, Málaga, Aljibe, pp. 106-140.
- Cornoldi, Cesare, Rossana de Beni y Francesca Pazzaglia (1996), "Profiles of reading comprehension difficulties: An analysis of single cases", en Cesare Cornoldi y Jane Oakhill (eds.), *Reading Comprehension Difficulties: Processes and Intervention*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 113-136.
- Cuadro, Ariel y Alejandra Balbi (2012), "Las diferencias socioeconómicas y la lectura: algunas claves para analizar los resultados de las evaluaciones. PISA", en *Revista de Neuropsicología Latinoamericana*, vol. 4, núm. 1, pp. 57-64.
- Daneman, Meredyth y Patricia Carpenter (1980), "Individual differences in working memory and reading", en *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 19, núm. 4, pp. 450-466.
- Dijk, Teun Adrianus van (2005), *Estructuras y funciones del discurso*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Dijk, Teun Adrianus van y Walter Kintsch (1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Nueva York, Academic Press.

- Diuk, Beatriz (2003), *Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en niños de sectores urbanos marginales*, tesis de doctorado en Psicología, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-Universidad Nacional de La Plata.
- Diuk, Beatriz, Angela Signorini y Ana María Borzone (2000), “Las estrategias tempranas de lectura de palabras en niños de 1° a 3° año de educación general básica: un estudio comparativo entre niños procedentes de distintos sectores sociales”, en *Psyche*, vol. 12, núm. 2, pp. 51-56.
- Elosúa, María Rosa, Juan Antonio García Madruga, Isabel Gómez Veiga, Carmen Escribano y Elena Pérez (2012), “Habilidades lectoras y rendimiento académico en 3° y 6° de primaria: aspectos evolutivos y educativos”, en *Estudios de Psicología*, vol. 33, núm. 2, pp. 207-238.
- Elosúa, María Rosa, Juan Antonio García Madruga, José Oscar Vila, Isabel Gómez Veiga y Laura Gil (2013), “Improving reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes”, en *Universitas Psychologica*, vol. 12, núm. 5, pp. 1425-1438.
- Ferreres, Aldo, Andrea Casajús, Bárbara Gottheil, Rossana de Beni y Cesare Cornoldi (2010), “La evaluación de la comprensión de textos”, en Valeria Abusamra, Aldo Ferreres, Alejandro Raiter, Rossana de Beni y Cesare Cornoldi, *Test Leer para comprender. TLC Evaluación de la comprensión de textos*, Buenos Aires, Paidós.
- García Madruga, Juan Antonio y Teresa Fernández Corte (2008), “Memoria operativa, comprensión lectora y razonamiento en la escuela secundaria”, en *Anuario de Psicología de la Universidad de Barcelona*, vol. 39, núm. 1, pp. 133-157.
- Gernsbacher, Morton Ann (1990), *Language Comprehension as Structure Building*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldman, Susan R., Arthur C. Graesser y Paul van den Broek (eds.) (1999), *Narrative Comprehension, Causality and Coherence. Essays in Honor of Tom Trabasso*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gutiérrez-Calvo, Manuel (1999), “Inferencias en la comprensión de lenguaje”, en Manuel de Vega y Fernando Cuetos, *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta, pp. 231-270.
- Johnson-Laird, Philip (1983), *Mental Models*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kendeou, Panayiota, Emily Smith y Edward O’Brien (2013), “Updating during reading comprehension: Why causality matters”, en *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition*, vol. 39, núm. 3, pp. 854-865.

- Kintsch, Walter y Teun Adrianus van Dijk (1978), "Toward a model of text comprehension", en *Psychological Review*, vol. 85, núm. 5, pp. 363-394.
- Lutz, Mark y Gabriel A. Radvansky (1997), "The fate of completed goal information in narrative comprehension", en *Journal of Memory and Language*, vol. 36, núm. 2, pp. 293-310.
- Ohtsuka, Keisuke y William Brewer (1992), "Discourse organization in the comprehension of temporal order in narrative texts", en *Discourse Processes*, vol. 15, núm. 3, pp. 317-336.
- Parodi, Giovanni (2005), *Comprensión de textos escritos*, Buenos Aires, Eudeba.
- Pazzaglia, Francesca, Paola Palladino y Rossana de Beni (2000), "Presentazione di uno strumento per la valutazione della memoria di lavoro verbale e sua relazione con i disturbi della comprensione", en *Psicología Clínica dell Sviluppo*, año 4, núm. 3, pp. 465-486.
- Piacente, Telma, Sandra Marder y Mariela Resches (2006), "Condiciones de la familia y del niño para la alfabetización", en *Comisión de investigaciones Científicas*, La Plata, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Propp, Vladimir (1971 [1928]), *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos.
- Schank, Roger y Robert Abelson (1977), *Scripts, Plans, Goals and Understanding*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Sperber, Dan y Deirdre Wilson (1994), "La comunicación", en Dan Sperber y Deirdre Wilson, *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Madrid, Visor, pp. 11-86.
- Suh, Soyoung y Tom Trabasso (1993), "Inferences during reading: Converging evidence from discourse analysis, talk-aloud protocols, and recognition priming", en *Journal of Memory and Language*, vol. 32, núm. 3, pp. 279-300.
- Trabasso, Tom, Tom Secco y Paul van den Broek (1985), "Causal cohesion and story coherence", en Heinz Mandl, Nancy Stein y Tom Trabasso (eds.), *Learning and Comprehension of Texts*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 83-111.
- Vega, Manuel de, José María Díaz e Inmaculada León (1999), "Procesamiento del discurso", en Manuel de Vega y Fernando Cuetos (coords.), *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta, pp. 271-306.

- Zunino, Gabriela Mariel y Alejandro Raiter (2012), "Construcción de coherencia textual. Un estudio preliminar sobre la causalidad y sus implicancias neuropsicolingüísticas", en *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-15.
- Zwaan, Rolf A. (1999), "Five dimensions of narrative comprehension: The event-indexing model", en Susan R. Goldman, Arthur C. Graesser y Paul van den Broek (eds.), *Narrative Comprehension, Causality, and Coherence: Essays in Honor of Tom Trabasso*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 93-110.
- Zwaan, Rolf A. y Gabriel A. Radvansky (1998), "Situation models in language comprehension and memory", en *Psychological Bulletin*, vol. 123, núm. 2, pp. 162-185.
- Zwaan, Rolf A., Mark C. Langston y Arthur C. Graesser (1995), "The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model", en *Psychological Science*, vol. 6, núm. 5, pp. 292-297.
- Zwaan, Rolf A., Joseph Magliano y Arthur C. Graesser (1995), "Dimensions of situation model construction in narrative comprehension", en *Journal of Experimental Psychology, Learning, Memory and Cognition*, vol. 21, núm. 2, pp. 386-397.

D. R. © Romina Cartoceti, México, D. F., enero-junio, 2014.